



Memoria Académica

compartimos lo que sabemos
UNLP-FaHCE

Documento disponible para su consulta y descarga en **Memoria Académica**, repositorio institucional de la **Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE)** de la **Universidad Nacional de La Plata**. Gestionado por **Bibhuma**, biblioteca de la FaHCE.

Para más información consulte los sitios:

<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar>

<http://www.bibhuma.fahce.unlp.edu.ar>



Esta obra está bajo licencia 2.5 de Creative Commons Argentina.
Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 2.5



Profesor Doctor Manuel Argumedo
Lic. Alejandra Rossotti

Escuela Superior de Trabajo Social - UNLP

argumedomanuel@yahoo.com.ar

Título de la Ponencia: Bachilleratos Populares y educación liberadora.

1. Educación Popular

¿Qué entendemos por educación popular? En principio es una expresión confusa que ha sido usada y manoseada por educadores liberales, revolucionarios y manipuladores. En una primera reacción podríamos negarnos a usar una expresión que significa cualquier cosa o, mejor dicho, muy poca cosa, podríamos decir con el tango "que se ha ido adelgazando" hasta sólo quedar lo obvio: una educación en la que el "pueblo" participa como receptor. Es decir, que tiene al pueblo como destinatario.

Pero nos parece que aquí es conveniente seguir el ejemplo de Delia Lerner cuando habla de enseñar. No tachar la palabra sino definir lo que nosotros entendemos por educación popular. Por este camino nos concentramos en lo que creímos más importante: definir algunos principios metodológicos que deberían guiar las prácticas educativas que considerábamos que merecían llamarse "populares". Llegamos por este camino a listar los principios metodológicos de una concepción educativa que llamamos emancipatoria, citando a Gramsci o liberadora, de acuerdo con Freire.

Ahora, después de leer los textos de algunos pedagogos liberales, como Meirieu en su excelente trabajo "Frankenstein educador", pensamos que esa posición metodológica, si bien es importante, no es todavía suficiente para definir con claridad lo que entendemos por "educación popular" y se presta a muchos equívocos. Esto lo atestiguan claramente muchas propuestas educativas que dicen estar inspiradas en Freire y que en realidad vacían (o simplemente desconocen) el contenido político de la educación liberadora.

Para decir con claridad y con la mayor brevedad posible qué entendemos aquí por educación popular, diremos entonces que es una propuesta educativa orientada por una política que permita la formulación y la lucha por un proyecto social que se oriente por las necesidades de los sectores subalternos y que, pensamos nosotros, debería tener en cuenta como principios metodológicos los que sustenta una concepción educativa liberadora o emancipatoria.

En otros trabajos, para analizar críticamente experiencias educativas que se auto-identifican como acciones de educación liberadora, hemos recurrido a listar y definir principios metodológicos (Argumedo, 2008). Tratábamos de intentar descubrir, por detrás de los discursos de los actores y de sus creencias en relación con las acciones que realizaban, en qué medida su trabajo como educadores podía considerarse una práctica emancipatoria, en el sentido en que la define la pedagogía crítica de Henry Giroux. A partir de una particular lectura de Habermas, Grundy afirma que una práctica educativa puede estar informada por el interés cognitivo fundamental de

(...) la emancipación y la potenciación para comprometerse en una acción autónoma que surge de instituciones auténticas, críticas, de la construcción social de la sociedad humana (Grundy, 1991:38).

Estamos convencidos de que sólo explicitando la concepción de la sociedad y de hombre es posible caracterizar una manera de entender lo que es educación de tal modo que no sea equívoca.

Para hacer posible la operacionalización de un modo de entender la educación, para trabajar con el método que el educador se ha propuesto, es conveniente definir algunos principios o criterios operativos que lo orienten sobre las características concretas que deberían tener las acciones educativas para responder a su concepción de educación, de la que deriva su método. Estos principios deben actuar como mediaciones que, a la luz de las concepciones teóricas más generales sobre la sociedad y el hombre, nos ofrezcan lineamientos para poder tomar decisiones sobre las formas de trabajo que se van a proponer.

Por lo tanto, analizar una manera concreta de educar consiste, en primer lugar, en desvendar la relación existente entre las opciones filosóficas y pedagógicas y los principios metodológicos; poner en evidencia la manera cómo la configuración de una acción educativa, sistematizada en esos principios, deriva —o encuentra su razón— en las definiciones teóricas por las que se ha optado.

Se trata de extraer de una concepción educativa los criterios que orientarán una planificación y una ejecución coherentes de las acciones educativas, la selección de los materiales, de las técnicas, de las actividades, las formas de relacionarse con los alumnos y de organizar la tarea en el aula, los contenidos que deberán ser estudiados y la manera de encararlos. Los principios actúan como guía para la toma de decisiones de los educadores sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje en los que participarán y sobre la forma cómo deben ser evaluados. No son pasos del proceso, sino cualidades que tienen que estar presentes en las técnicas, en las actividades y en los materiales para que sea posible afirmar con certeza que la intervención

es coherente con nuestra concepción educativa. Esas cualidades distinguirán significativamente la manera de educar que se propone, de otras acciones educativas. ¿Cuáles son, a nuestro entender, los principios orientadores de una propuesta de educación emancipatoria? A través de nuestras experiencias de trabajo junto a maestros, profesores, técnicos y campesinos, hemos construido una metodología que se expresa en seis principios. Este conjunto de principios define una estrategia educativa coherente con la opción de colaborar con los sectores populares en la elaboración de un proyecto social que les permita realizar sus intereses. Sin embargo es preciso que sean considerados como un texto provisorio, abierto a la discusión y a la reflexión en la práctica de los educadores. En otros trabajos hemos comentado estos principios, apoyándonos en textos de Antonio Gramsci y Paulo Freire. Aquí sólo los mencionaremos brevemente:

I – Organización

Se trata de cooperar con el grupo para que se organice; sin embargo no es sólo eso, es preciso también respetar la necesaria complementariedad entre la realización del grupo y la del individuo. La forma de trabajo de una intervención participativa debe atender ese proceso dialógico entre individuo y grupo, entre el **yo** y el **nosotros**. Cuando se consideran y respetan los momentos en que lo individual y lo grupal se entrelazan, es posible conseguir un enriquecimiento importante en ambos planos, porque se modifican en la interacción y avanzan al mismo tiempo. Aunque, en última instancia, quienes aprenden son los individuos, en la medida en que aprenden, a través de su participación en diferentes situaciones grupales, van descubriendo cosas que les ayudarán a hacer crecer a su grupo, a aumentar los niveles de organización y la eficacia de las acciones colectivas.

II – Participación

Participar significa poder intervenir de una manera decisiva en todos los momentos de un proceso. Pero no basta sólo decirlo: es necesario prever mecanismos que hagan posible que los participantes, cuando lo consideren necesario, puedan introducir modificaciones en el proceso para ajustarlo a sus intereses. Debe hacerse posible que todos participen en las diferentes etapas, es decir, que puedan diseñar, programar, ejecutar y evaluar las acciones; que todos tengan derecho a **dar y solicitar información** y a **ser escuchados**. La participación plena y efectiva fomenta la autonomía y acrecienta la autoestima, prepara a las personas para utilizar su inteligencia y su voluntad, sin que sea necesaria la dirección de otro. Entendemos que compartir responsabilidades en el proceso, no implica la omisión del educador; indica la necesidad de aceptar que todos los participantes expliciten y negocien sus propuestas. Se trata de discutir la propuesta, y no de que el educador no tenga ninguna propuesta.

III – Operatividad

En este principio se plantea la cuestión de la articulación entre acción y reflexión. El conocimiento se produce en los espacios de articulación entre la práctica y la teoría, surge en la trama que ambas producen, cuando entrelazadas. En esos espacios se construyen formas de representación, conceptos, como resultado de una sistematización crítica de la práctica. Son teorías intermedias, en las que se utilizan todas las informaciones teóricas que se consideran necesarias y relevantes para analizar y comprender las prácticas y darles sentido.

No se trata sólo de inventar ideas, sino de utilizarlas, incorporarlas a la vida cotidiana, discutirlos con los demás. **Aprender** es, en parte, sinónimo de **inventar** y **descubrir**; pero es preciso complementar esos sinónimos con otros que destaquen la necesaria dimensión social de los procesos de construcción de conocimiento, como **negociar**, **debatir** y **comunicar**.

Adoptar este principio implica concebir la acción educativa como un movimiento en espiral que articula momentos sucesivos de acción y reflexión, señalar la necesidad de reflexionar sobre lo que se hace para que haya aprendizaje. En resumen, se trata de entender que, en esta concepción, no es posible educar si no es en la acción.

IV – Significación

Los contenidos de la educación deben ser relevantes, pertinentes y adecuados a las necesidades de las personas, deben tener sentido, significado, para ellas. Esto no quiere decir que el educador deba enseñarles sólo lo que ya saben, sino que sólo será posible que ellas produzcan nuevos conocimientos **a partir de lo que ya conocen**. El movimiento aquí es, en consecuencia, entre continuidad y ruptura, entre lo conocido y lo nuevo.

Pero entre las cosas que la gente sabe está también el cómo se aprende y esto plantea un serio desafío en relación con las formas de trabajo. Es importante respetar el estilo y los tiempos del otro. A veces el educador avanza con demasiada prisa, olvidando que el proceso de construcción de nuevos conocimientos exige ajustarse al ritmo de quien aprende, o utiliza técnicas que ni siquiera se aproximan al sentido que la gente le da al aprender y provoca, sin quererlo, reacciones negativas y resistencia.

Eso significa que es necesario procurar siempre un estado adecuado de equilibrio inestable, entre lo que el grupo sabe (continuidad) y lo que se le propone para aprender (ruptura). El educador debe trabajar planteando estos estados de equilibrio en los que la persona se siente desafiada, no invadida por lo nuevo. Se trata de entender que ninguna acción educativa es el comienzo de una historia de vida: siempre se trabaja en un momento de una larga historia de aprendizajes.

V – Globalidad

Entendemos por globalidad el tener en cuenta, en todas las decisiones que se adopten en el desarrollo de la acción educativa, que la realidad social es una totalidad estructurada, resultado de múltiples determinaciones, que envuelve, aunque en distintos niveles según la especificidad de la acción, lo económico, lo político y lo cultural. En el análisis de los problemas, en las propuestas de investigación y acción que el educador proponga al grupo debe manifestarse esta visión de la totalidad en lo particular.

VI - Contextualidad

Se apunta en este caso a un tipo diferente de integración. Es evidente que toda situación concreta está inmersa en un contexto espacio-temporal determinado. Al afirmar este principio estamos llamando la atención sobre la necesidad de esforzarse por hacer siempre visible la relación entre lo local, lo nacional y lo que está aconteciendo en el mundo; entre el presente, el pasado y el futuro. Sólo colocada en este contexto, la situación se torna verdaderamente comprensible y es posible pensar en estrategias para enfrentar los problemas.

2. Una experiencia

Alejandra Rossotti, que participa activamente como docente en el Bachillerato Popular "Bartolina Sisa", de La Plata, ha analizado cómo se plantean en su experiencia estos principios.

Ya en el año 2008, la necesidad de crear un Bachillerato Popular de jóvenes y adultos era algo manifiesto desde el Frente Popular Darío Santillán-FPDS y venía a coronar otras varias experiencias territoriales que se llevaban adelante desde la pedagogía de la Educación Popular en La Plata y Berisso con niños, jóvenes y adultos. Este origen en experiencias ligadas a un territorio es un punto de coincidencia con otros Bachilleratos Populares, que los lleva a vivir la institución educativa

"...como un espacio heterogéneo en conflicto desde múltiples sentidos. (...) La escuela como espacio social es intersección y por ello multiplicidad de subjetividades" (Ampudia, 2004).

Se formó entonces un grupo de docentes integrantes de distintos sectores del FPDS y otras personas, que se sintieron interpelados por la propuesta, dispuestos a pensar y llevar a la práctica un bachillerato de jóvenes y adultos, no sólo para integrantes del movimiento social, sino también para cualquier otra persona joven o adulta que quisiera realizar o terminar sus estudios secundarios. A fines de 2008 y durante el verano del 2009, se realizaron jornadas de difusión y convocatoria para los futuros estudiantes. Las reuniones asamblearias tomaban un acento más pedagógico ya que, sobre la base de los contenidos mínimos de los diseños

curriculares oficiales, se construían programas más pertinentes a la educación de un sujeto joven y adulto, en coherencia con los principios formativos de la Educación Popular y la orientación del Bachillerato.

En marzo de 2009, con una treintena de inscriptos se iniciaron las clases en el Bachillerato que se bautizó con el nombre de Bartolina Sisa¹. Se decidió que el primer año funcionara en el Centro Social y Cultural Olga Vázquez de la ciudad de La Plata. Era un lugar céntrico al que podía llegarse en colectivo y además en este centro cultural funcionaba una biblioteca popular y se hacían talleres educativos y recreativos, así como múltiples experiencias en sintonía con la construcción de un espacio educativo. Se pensó que los estudiantes del Bachillerato y los participantes de las otras experiencias podían enriquecerse mutuamente e incorporarse a las diferentes prácticas.

En el año 2010, comienza a funcionar una sede del Bachillerato en el Barrio Malvinas, en donde durante varios años antes se habían desarrollado talleres recreativos, educativos y productivos (apoyo escolar, alfabetización y panadería, entre otros). El comedor funcionó como aula. En paralelo transcurría el 2º año del grupo de la sede del centro cultural.

El plan de estudios adoptado otorga el título de Bachiller con orientación en Ciencias Naturales, Ambiente y Salud, y especialidad en Comunicación y Organización para la defensa del Medioambiente y la Salud. Los contenidos ponen el acento en las problemáticas medioambientales y de salud actuales. Consecuente con la concepción educativa planteada por la Educación Popular, la enseñanza partirá de la práctica, presentando situaciones que comprometan la promoción de la salud, se reflexionará teóricamente sobre ella y se la reconstruirá dialécticamente integrándola en el contexto concreto en el que se inscribe. Desde la propuesta curricular se promueve que los participantes puedan vivenciar experiencias significativas, apuntando paulatina y colectivamente a una transformación que excederá el escenario del aula, perfilando la transformación social.

La propuesta es brindar herramientas para el análisis y la acción que permitan leer los emergentes relacionados con la salud de la comunidad y el ambiente, promover la apertura del Bachillerato al trabajo sobre esos problemas a nivel local y movilizar a los diferentes actores en la generación de proyectos de superación. Para ello se intenta formar a los participantes en prácticas de protección y promoción de la salud personal y comunitaria y propiciar el diseño de propuestas comunicativas y organizativas que tomen al entorno local y a las situaciones de la vida cotidiana como punto de partida.

A diferencia de los mecanismos habituales de la educación formal, en estos bachilleratos se van configurando formas pedagógicas mediadas por otros espacios de aprendizaje que

trascienden el aula y que forman parte de la propuesta educativa, tales como las asambleas de estudiantes y docentes, los talleres de convivencia y formación sobre algún tema específico, jornadas barriales y las instancias de movilización por el reconocimiento estatal de los bachilleratos populares, en las que también participan los estudiantes.

La participación ocupa un lugar central en estas experiencias, se promueve mediante algunas estrategias: la escucha activa; el respeto por los saberes, inquietudes y dudas previas del sujeto, valorando el error como punto de partida; el valor de la pregunta; el énfasis en el proceso y no en el resultado; la certeza de que todos sabemos y desconocemos algo al mismo tiempo; y la solidaridad en el grupo (Cosentino, 2006). Esto implica prácticas educativas que los educadores deben, en más de una ocasión, aprender desde y en la práctica misma. En esta postura pedagógica, los docentes nos encontramos en permanente revisión de nuestras maneras de enseñar, intentando reformular los aspectos nocivos que acarreamos, incorporados en la escuela tradicional como ciudadanos y alumnos, así como en nuestro proceso de formación docente.

A los educadores les toca un proceso de desnaturalización de su forma de enseñar, revisar qué lugar ocupa el estudiante, comenzar a visibilizarlo como perceptor de una experiencia educativa y no mero receptor de mensajes. La apropiación de los nuevos contenidos por parte del estudiante será central en la producción del conocimiento. Se considera el contexto como el factor que crea el proceso comunicativo y determina su orientación, lo que implica incluir los conceptos de formación social, marco de referencia, los códigos —entendidos como un conjunto de obligaciones sociales que se manifiestan en creencias, conductas y expectativas cotidianas—, fase de emisión, fase de percepción —no recepción—, mensaje y referente, que funcionan integrados en una totalidad, ya que el proceso de comunicación no se explica por elementos aislados. Esta mirada de totalidad propone además enfatizar, en el contexto, las tensiones y asimetrías desde donde se originan los procesos de comunicación. El poner en juego estos elementos interrelacionados da cuenta de la complejidad de los escenarios comunicativos.

El conocimiento se concibe como construcción colectiva conformada por saberes previos de los estudiantes, los contenidos aportados desde las distintas áreas, mediados éstos por una realidad política social y cultural, que lleva a revisar y contextualizar los aprendizajes para hacer posible el proceso de apropiación.

Los contenidos se fueron seleccionando en pos de contemplar herramientas y procesos de aprendizaje necesarios para el sujeto joven o adulto en su realidad social -política, económica y cultural. Se tuvieron en cuenta las particularidades comunes de ese colectivo no sólo en

cuanto a los temas a trabajar sino también en lo relativo a materiales de trabajo y evaluación, entre otros aspectos.

Se va diseñando un contrato áulico que entiende a los sujetos en un contexto educativo poseedor de dinámicas temporales propias y una experiencia compartida en ese momento histórico-social; anclado en unas trayectorias finitas y actuales dentro del bachillerato, que intenta a la vez respetar las historias previas de los estudiantes. Si bien este contrato pone el acento en la participación real del que aprende, en su propio proceso educativo, al momento de su puesta en práctica es posible percibir manifestaciones del *habitus* de ser alumno que trae el sujeto.

La permanencia y participación del estudiante, muchas veces viene de la mano del trabajo constante del personal docente, basando esta tarea pedagógica en la insistencia en revalorizar la palabra del otro, de convocarlo a opinar, proponer, hacer, dudar, sentir, expresar, es decir, invitarlo a vivenciar y protagonizar. De generar en el otro la confianza necesaria para el diálogo y así poder ir construyendo otras experiencias educativas. Lo que en la pedagogía de la Educación Popular se denomina *reconocimiento de los saberes del otro*.

Las clases se desarrollan con dinámica de taller, porque se trata de "aprender haciendo". El taller, a diferencia de una clase teórica expositiva, "permite indagar, dudar, experimentar y también equivocarnos. El error es tomado como un elemento importante en la construcción del conocimiento" (Algava, 2006). Se trata de practicar una pedagogía de la pregunta, de crear un espacio dialógico para dudar, negar, afirmar y aprender.

En esta experiencia lo colectivo se concibe como construcción de un saber colectivo, experiencial, científico, político y social en comunidad y mediante una comunicación multidireccional, compleja, dialógica y horizontal. Por eso se debate con los estudiantes la importancia de su presencia y participación consciente y crítica en el espacio, por su aporte particular, en lo que atañe a la construcción subjetiva de cada uno con responsabilidad en lo colectivo.

La tarea para la casa muchas veces es dialogada en un contrato pedagógico que implica que cada uno ponga de sí tiempo de aprendizaje en el aula, ya que producir conocimiento implica además responsabilizarse de unas obligaciones como estudiante, así como predisponerse a la escucha activa y atenta para poder opinar pero superando el sentido común del inicio de las clases al ir construyendo una opinión particular y fundamentada en experiencias previas y concepciones teóricas pertinentes al tema a trabajar.

En la pedagogía de Educación Popular, la representación del saber/poder personificada en la tradicional imagen del profesor frente al aula se diluye para transformarse en un proceso

grupal por momentos de mayor tensión, en donde la palabra y el saber circulan posibilitando la construcción de un aprendizaje colectivo, en donde educador y educando, aprenden conjuntamente.

Desde la postura pedagógica que asume el Bachillerato, se concibe al que aprende como un sujeto activo con capacidad creativa y transformadora, diferenciando así al estudiante de la concepción de alumnoⁱⁱ. A partir de esta premisa, varias actitudes de los profesores fueron y continúan siendo transformadas, ya que no conciben en muchas situaciones con el objetivo pedagógico de generar la autonomía y capacidad crítica del sujeto que aprende, de posibilitar que el estudiante esté en condiciones de construir una subjetividad crítica. Por eso se trabaja con contenidos, metodologías, materiales educativos y modalidades de evaluación que fomenten y apunten a esta construcción.

Los estudiantes jóvenes y adultos afirman, en sus evaluaciones sobre la pedagogía del bachillerato y su participación en la escuela, que las relaciones que van generando posibilitan otra forma de aprender, otra manera de estudiar, así como transformaciones en sus propias personalidades que fomentan un crecimiento y mutación de modos que fueron apropiados en espacios educativos previos, donde se exaltaban los valores de competitividad y individualismo.

Desde su inicio el diseño pedagógico del proyecto de Bachillerato se plantea conformar un espacio social "cooperativo, crítico y autogestivo" (BPBS, 2008), de participación amplia y activa para todos los integrantes, en el que los mecanismos de gestión sean transparentes, se desburocratice la toma de decisiones y se genere un vínculo de diálogo continuo en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La cotidianidad del Bachillerato muestra y demuestra unas prácticas organizativas que promueven formas de participación y autogestión para toda la comunidad educativa, sin delegar tareas específicas de acuerdo a la posición que el individuo detente en la institución, tal como ocurre en tantos otros espacios formales donde hay trabajadores docentes y no-docentes. Por ejemplo, la organización interna del bachillerato para el sostenimiento del espacio físico se sustenta en una estructura de roles móviles de acuerdo con la naturaleza de la tarea. La limpieza del espacio físico corre por cuenta de todos sus integrantes y algunas refacciones necesarias por el uso forman parte de las tareas de algún docente o estudiante que se ofrezca a realizarlas.

En la escuela no hay timbres, en más de una oportunidad, el recreo se realiza en el aula saliendo de momento al pasillo o al baño. Algunos grupos han continuado la clase fuera de hora porque interesaba el tema trabajado. Los actos escolares y el uso de los símbolos se

resignifican proponiendo la conmemoración de otras fechas socio-históricas, tales como el asesinato del docente Carlos Fuentealba, el Día del Trabajador, el asesinato de Maximiliano Costeki y Darío Santillán. Cuando se organiza la celebración de las fechas oficiales, en su contenido se resaltan actores sociales o procesos de resistencia. Se usan también otros distintivos tales como banderas con el rostro de Bartolina Sisa y la *Wiphala* (bandera cuadrangular de siete colores usada por algunas culturas andinas).

Las asambleas se presentan en el Bachillerato como una herramienta interna de comunicación y de información, tienen por objetivo generar relaciones más horizontales de diálogo y participación, de escucha activa y paciente de la palabra del otro. Pero es necesario aclarar que, en la práctica concreta y cotidiana, la horizontalidad no se da de una vez y para siempre, sino que se va generando, con alcances y limitaciones propias del aprendizaje de la toma de decisiones colectivas.

El contenido y funcionamiento de las asambleas son una búsqueda dialéctica y equilibrada entre formación e información. Formación porque se trata de un aprendizaje colectivo y cotidiano y no mera reproducción de formas impuestas de aprender; e información previa sobre todas aquellas instancias de naturaleza asamblearia en las que los sujetos van a formarse, debatiendo y participando.

Esta metodología asamblearia suele impregnar los modelos de participación en otros espacios del Bachillerato, sean externos o internos. La forma en las que se organizan las jornadas de formación, resolución y evaluación docente; las movilizaciones, sean por la oficialización u otra temática de relevancia social; así como la misma clase, toman las características esenciales de una asamblea.

La estructura de gestión del bachillerato es de base cooperativa. Existe una dirección colegiada (integrada por profesores que asumen rotativamente esta función) que básicamente se encarga de centralizar lo administrativo y los casos particulares de algunos estudiantes que requieren cierta atención y acompañamiento. Se propone la conformación de ámbitos participativos para estudiantes y docentes en espacios asamblearios, como así también un sistema de delegación estudiantil rotativo. Estos espacios de autogestión van conformando una lógica interna que impregna el aprendizaje colectivo a diario en el Bachillerato, es decir que no sólo se aprende a crear un clima distinto en lo áulico, también la diferencia radica en lo que se refiere a los lazos afectivos y sociales que se van forjando.

El hecho de que no existan cargos jerárquicos, así como la práctica de las asambleas, dinamizan la construcción de experiencias comunicativas propicias al diálogo y la participación. Sin duda el paso previo para esta instancia es desaprender algunos hábitos. En

el transcurrir del Bachillerato, en reciprocidad con la autogestión horizontal, los roles son rotativos y, por ende, todas las tareas a realizar se definen y priorizan en asamblea, de manera colectiva. El trabajo se organiza en comisiones coordinadoras en las que se trabajan aspectos internos y externos del Bachillerato, ligados al funcionamiento cotidiano de la escuela que incluye talleres de formación política y pedagógica así como actividades de la lucha por la oficialización y la vinculación con otros bachilleratos y experiencias formales de educación. Cuando se empezó a proyectar el Bachillerato, se definió trabajar por materias, tal como se estila en un *curriculum* tradicional, pero agregando y modificando algunos contenidos que podían resultar totalmente ajenos a la necesidad, saberes previos y expectativas del sujeto joven y adulto que iba a estudiar en él. Se propuso también la selección de algunos ejes temáticos como comunicación, organización y salud, con el fin de que operasen como guía y coordinación entre el desarrollo de todas las asignaturas y en correspondencia con la especialidad elegida para el Bachillerato: "Comunicación y Organización para la defensa del Medioambiente y la Salud".

Transitado el primer año pudieron evaluarse colectivamente algunas falencias en lo que hacía al desarrollo de las asignaturas, como la falta de tiempo para el tratamiento del contenido a abordar en la clase y, en un plano más general, dificultades para coordinar contenidos entre las distintas materias, así como para generar instancias colectivas de evaluación del proceso que se venía dando en el recorrido de los encuentros educativos. Se tomó entonces la decisión de trabajar por áreas, lo que venía a complementar el posicionamiento político-pedagógico de no fragmentar el conocimiento. Esta no fragmentación plantea otra construcción del conocimiento de carácter más colectivo, porque propone un diseño general coherente para el recorrido educativo del sujeto que aprende. En más de una oportunidad los estudiantes hicieron relación entre un aprendizaje de tal asignatura y otro aprendido en otra. Y ellos mismos evaluaron lo rico que habría sido profundizarlo desde otra área con otro abordaje. Las áreas son conformadas por un grupo interdisciplinario de docentes y estudiantes avanzados en sus respectivas carreras, que desde su mirada disciplinar y sus experiencias previas, aportan para la selección de los contenidos, las posibles coordinaciones intra e interáreas y para el desarrollo metodológico de las clases y su evaluación. Las clases de cada área se desarrollan a lo largo de una jornada lo que permite y fomenta la no fragmentación del conocimiento. Cada clase se desarrolla en parejas o equipos pedagógicos. Se intenta que sean docentes con distinta formación académica para lograr diversidad y riqueza interdisciplinar en la construcción de los programas de estudio, así como en el abordaje de las clases.

Las ventajas del trabajo con equipos pedagógicos son múltiples: se favorece la contención de los estudiantes, en la medida en que se permite un seguimiento más personalizado, tanto en la práctica misma del aula como en el proceso general de aprendizaje; permite la elaboración de un mejor diagnóstico del proceso grupal, dado que uno de los docentes puede tener, en un determinado momento, una posición de repliegue para observar con más distancia; posibilita además la circulación de la palabra, porque siendo dos quienes coordinan la clase no se facilita su monopolización. Es además posible la toma de registros de clase, dado que uno de los docentes puede dedicarse a observar y relevar lo que ocurre, con el horizonte de retomar aquellas cuestiones que surgen en el diálogo en la clase misma. Se favorece así una actividad fundamental del rol docente: "*la autocrítica dialógica*"^{mii}.

3. ¿Es posible oficializar la educación popular?

¿Qué es lo que piden los Bachilleratos cuando reclaman la oficialización? Los reclamos de los bachilleratos incluyeron la oficialización, es decir, que se los incorpore como escuelas enmarcadas en el ámbito oficial para poder "entregarles el título a los estudiantes", ofrecerles becas para que continúen estudiando, sueldos dignos para los docentes y presupuesto para infraestructura y material didáctico. Como afirma un integrante de la Coordinadora de Bachilleratos Populares, "peleamos por la oficialización integral de los bachilleratos" y reclaman el financiamiento integral. Pero plantean además

"la necesaria autonomía en la elaboración de los planes de estudio y en la designación de los cargos docentes, aspectos centrales a la hora de que cada bachillerato popular guarde coherencia con el proyecto pedagógico que le dio origen" (Miradas al Sur, 2010).

La educación es un derecho básico que hay que poner a disposición de todos, pero es además un deber porque la Ley la ha declarado obligatoria, lo que significa que es un deber — obligación ética o legal— del Estado poner a disposición de todos los ciudadanos las herramientas para que puedan cumplir con esa exigencia.

La respuesta de los ministerios de educación es en general una cierta resistencia. El Gobierno de la CABA fundamenta su negativa a negociar en los problemas presupuestarios que esa "oficialización" generaría. Un docente contesta: "Estamos luchando por lo que nos corresponde por derecho. La plata necesaria es la que pagamos de impuestos, y eso tiene que volver a nosotros".

La Provincia de Buenos Aires aceptó darles marco jurídico a algunos bachilleratos y que pasaran a la educación oficial, es decir, los "incorpora" al sistema educativo bonaerense formalmente. Eso implica reconocer que

"en la Provincia de Buenos Aires hay una sola educación que es la Educación Pública, que puede tener varias maneras de gestionarse y esta es una nueva, ingeniosa y popular manera de gestionar la educación, que son las organizaciones sociales" (Oporto, 2010).

Pero no es sólo una nueva forma de gestión, es también una propuesta pedagógica diferente, por eso el Ministro puede afirmar que *el sistema educativo se va a enriquecer en el diálogo y en el reconocimiento* de los bachilleratos populares, aunque en la realidad la fuerte tendencia homogeneizadora del sistema dificulte el diálogo y ponga trabas al reconocimiento.

Es una forma de educar distinta y en ese sentido es alternativa: es diferente "la relación que tenemos en el aula" (...) "no se trata de un educador y alguien que escucha y anota, si no que se parte de un construir los contenidos entre todos" (Indymedia Argentina, 2012). Y esta diferencia es lo que sería importante no perder. El Ministro de la Provincia pone en claro la cuestión cuando se refiere a la tendencia del sistema formal de educación a "aplicar un modelo rígido y homogéneo a una realidad que es heterogénea...".

Otras experiencias educativas diferentes han sufrido y sufren aún esta presión "homogeneizadora". Podemos citar como ejemplo a las Escuelas de la Familia Agrícola de Santa Fe. Un responsable de la gestión de estas escuelas afirmaba en una reciente entrevista que tienen que "discutir fuertemente la identidad de las escuelas", y concluye "debemos constantemente pelear nuestro derecho a existir" (Plencovich, 2011). En el caso de los bachilleratos populares, es un claro ejemplo de esta tendencia a homogeneizar el comentario de un funcionario de la CABA:

"Pero no todos los docentes que trabajan van a poder obtener un salario, porque el Gobierno de la Ciudad no reconoce el trabajo en equipos pedagógicos que se lleva adelante en las aulas, donde trabajan dos o más docentes" (CESA, 2011).

El Gobierno de la Ciudad ni se plantea la cuestión del equipo desde el punto de vista pedagógico, aunque en otros casos se reconozca su importancia como en las escuelas para aborígenes del noreste, o en las EFA o, sin ir demasiado lejos, en algunas aulas universitarias. Un riesgo inminente sería la banalización de la propuesta. Una alumna de un bachillerato popular alerta contra este peligro: "No son alternativas a la educación, son educación. No se abren escuelas, y faltan escuelas en los barrios, entonces no es una alternativa sino la educación que está en los barrios". Esta alumna entiende alternativa como una educación compensatoria, como un paliativo, un engaño. Y pone como ejemplo lo que pasa con el Plan

de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios-FinEs que ofrece una versión "precarizada" de la educación (Indymedia, 2012).

Otro grave riesgo sería abrir con esta oficialización una puerta demasiado amplia que facilite la llamada "charterización de la educación", que implicaría que cualquier ONG o entidad privada pueda utilizar este mecanismo para crear escuelas "que impugnen los principios que dieron origen a estas experiencias de educación popular" (Miradas al sur, 2010).

Pensamos que "oficialización" no es el final del camino, en realidad abre una nueva etapa en la lucha. Se trata de llegar "donde no llega el Estado", pero es necesario llegar con otra propuesta. No es la distancia lo que le impide al Estado llegar, sino la inadecuación de su propuesta educativa que no tiene en cuenta las necesidades ni las características especiales de esta población. Colaborar en esta lucha sería una tarea insoslayable para los intelectuales, los especialistas en educación que han optado por trabajar en el campo de la educación popular, como la hemos definido al iniciar este trabajo.

Referencias Bibliográficas

Algava Mariano: *Jugar y Jugarse*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Asociación Madres de Plaza de mayo, 2006.

Ampudia, Marina: *El sujeto de la educación de jóvenes y Adultos. Territorialización y desterritorialización de la periferia*", mimeo, 2004.

Argumedo, Manuel A.: *Principios metodológicos para una educación emancipatoria*. Buenos Aires, 2008. En línea: <http://argumedomanuel.wordpress.com/category/metodologia/>

BPBS-Bachillerato Popular de jóvenes y adultos Bartolina Sisa: *Cartilla N°1*. Frente Popular Darío Santillán. Regional La Plata-Berisso, 2008.

Centro estudios sociales argentino-CESA, agosto 2011. En Línea <http://grou.ps/centroestudiossocialesargentino/blogs/item/1582823-> Consulta 10/9/2012.

Cosentino, María del Carmen: *Características de la Educación Popular*. Apunte de cátedra Seminario de Educación Popular y Promoción de la Salud, FHyCE UNLP, 2006.

Freire, Paulo: *La dimensión cognoscitiva de la educación y otros textos*. En *Paulo Freire y la Educación Liberadora*. Antología de Miguel Escobar G., México, Secretaría de Educación Pública y Ediciones El Caballito, 1985, pp. 47-119.

Giroux, Henry A.: *Teoría y resistencia en educación*. México, Siglo Veintiuno Editores / Centro de Estudios sobre la Universidad de la UNAM, 1992.

Gramsci, Antonio: *La alternativa pedagógica*. Introducción y selección de textos de Mario A. Manacorda, México, Distribuciones Fontamara, 1988.

Grundy, Shirley: *Producto o praxis del curriculum*. Madrid, Morata, 1991.

Huergo, Jorge: *Una primera aproximación al campo de Comunicación/Educación*.

Documento de la Cátedra Comunicación y Educación. FPyCS. UNLP, 2007. En línea:

<http://comeduc.blogspot.com/2007/04/documento-de-ctedra-una-primera.html>

Indymedia Argentina Centro de Medios Independientes: Los bachilleratos populares exigieron reconocimiento. Julio 2012. En línea

<http://argentina.indymedia.org/news/2012/07/817067.php>. Consulta 9/9/2012.

La hora del pueblo. Los trabajadores toman la educación en sus manos

<http://batallaeducativa.blogspot.com.ar/>. Consulta 9/9/2012.

Lerner, Delia: *La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición*. En *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*. Buenos Aires, Paidós, 1996.

Meirieu, Philippe: *Frankenstein Educador*. Barcelona, Editorial Laertes, 1998.

Miradas al Sur, Año 3. Edición número 132. Domingo 28 de noviembre de 2010. En línea <http://sur.infonews.com/notas/bachilleratos-populares-autogestion-educativa>. Consulta 9/9/2012.

Oporto, Mario. Discurso en el acto de firma del convenio de oficialización de bachilleratos populares del Ministro de Educación y Cultura. En línea:

<http://www.youtube.com/watch?v=2uNF8w2SvIo>. Consulta 9/9/2012.

Palma, Manuela: *Una ronda para soñar*. El Machete Revista de Educación número 3, La Plata, 2009.

Plencovich, Cristina: *Levantamiento de datos para Tesis de Doctorado*. Buenos Aires, 2011.

ⁱ "Bartolina fue una líder aymara que luchó contra la dominación y los atropellos de los españoles en contra de su pueblo". Ver más datos en línea <http://padresdelapatria.blogspot.com.ar/search/label/Bartolina%20Sisa> Consulta: 20/8/2012.

ⁱⁱ Individuo sin luz al que hay que alumbrar con la luz de ese Saber con mayúscula de corte científico comprobable y universal (Huergo, 2007).

ⁱⁱⁱ Documento Proyecto Político Pedagógico Bachillerato Popular Simón Rodríguez, Las Tunas (Palma, 2009).